

Erziehung zur Mündigkeit? Zu einigen strittigen Voraussetzungen

von Helmut Heid

Die Klärung dieser Frage erfordert die Beachtung einiger Unterscheidungen. Es ist ein Unterschied, ob man nach der *Möglichkeit*, der *Wünschbarkeit*, der *Wirklichkeit* oder der *Zulässigkeit* jener *theoretischen Bestimmungen* oder *praktischen Realisierungsformen* von Zielen fragt, für die der Begriff der Mündigkeit beansprucht zu werden pflegt.

Ebenso wichtig ist die Unterscheidung zwischen verschiedenen Ebenen der Zielsetzung. (1) Von der Ebene der Zielsetzung *erziehungswissenschaftlicher* Aktivitäten, die zutreffende Aussagen über die Erziehungswirklichkeit bezwecken, ist (2) die Ebene der Zielsetzung jenes *erziehungspraktischen* Handelns zu unterscheiden, in dem es um den Erfolg der Bemühungen geht, unentbehrliche (Wissens-, Könnens-, Wertungs- und Handlungs-) Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß (3) auf wiederum anderer Ebene *der Adressat* erziehungspraktischen Handelns *selbst* (also inhaltlich unabhängig vom Erzieher) beurteilen, entscheiden und verantworten kann, was er will (welches seine Ziele sind) und was er tut (Heid 1972, 552 ff.).

Die Vernachlässigung der erwähnten Differenzierungen mag in dem Zweifel begründet sein, daß die vorgeschlagenen Unterscheidungen möglich oder zulässig seien. Nun ist die Geistesgeschichte jedoch voller Beispiele dafür, daß gedanklich oder wissenschaftlich höchst ertragreich unterschieden wird, was real nie und nirgends getrennt oder völlig unabhängig voneinander existiert. Allerdings dürfen derartige Unterscheidungen nicht zum Selbstzweck werden, vielmehr ist ihre wissenschaftliche Fruchtbarkeit oder Unentbehrlichkeit zumindest im Kontext der weiteren Analyse zu begründen. Es ist jedoch nicht beabsichtigt, die vorgeschlagenen Unterscheidungen zum Gliederungsprinzip der weiteren Ausführungen zu machen, und es würde die zu entwickelnden Überlegungen rein formal überfrachten, wenn jedes Argument "im Koordinatensystem" dieser Unterscheidungen explizite verortet werden würde. Dennoch erscheint das Hintergrundwissen um die Notwendigkeit solcher Differenzierungen und Präzisierungen geeignet, wenigstens einige in diesem Zusammenhang verbreitete Scheinkontroversen zu eliminieren.

"Mündigkeit" - so eine allgemeine Problembestimmung - sei dadurch definiert, daß sie zwar Ursache, niemals aber Wirkung irgendeines Handelns zu sein vermöge (Koch 1972, 491 f.). Dieses - zunächst vielleicht einleuchtende - Argument ist nicht geeignet, den Zweifel an der Möglichkeit einer Erziehung zur Mündigkeit zu begründen. Es enthält keinen Beweis dafür, daß dieselbe Mündigkeit, durch die die Ursächlichkeit des Handelns einer Person charakterisiert werden mag, nicht zugleich Resultat (Wirkung) von Handlungen ist, die überdies von Handlungen anderer Personen intendiert und beeinflußt worden sind. Es gibt eine Fülle von Persönlichkeitsmerkmalen, die "zugleich" Resultat *und* (freilich in anderer *Betrachtungsweise*) Voraussetzung menschlichen Lernens¹ sind. Wäre das kritisierte Argument stichhaltig (das übrigens einer Erörterung der Möglichkeit entstammt, Mündigkeit zu operationalisieren), dann müßte konsequenterweise auch die überaus verbreitete Auffassung verabschiedet werden, Mündigkeit sei das oberste Ziel erzieherischen Handelns; denn Ziel eines Handelns kann sinnvollerweise nur sein, was von eben diesem Handeln abhängt, begünstigt, beeinflußt, insofern stets auch (mit-) "verursacht" wird.

Zu den anerkannten Voraussetzungen für die überprüfungsbedürftige Ableitung der Kritik am Programm einer Erziehung zur Mündigkeit gehört die Feststellung, daß der Adressat erzieherischen Handelns *Subjekt* eigenen (aber wohl noch nicht mündigen?) Wissens, Wollens und Handelns sei und (schon) deshalb *niemals* (bloßes) *Objekt* pädagogischer Aktivitäten sein könne. Diese (scheinbare) Tatsachenbehauptung ist nur empirisch überprüfbar:

Die Menschheitsgeschichte ist voller Beweise für die Tatsache, daß Menschen von anderen Menschen nicht nur wie Objekte behandelt, sondern sogar als Ware gehandelt worden sind und werden, und zwar keineswegs nur dort, wo diese "Behandlung" als "Sklavenhandel" beim Namen genannt wird. Die inhaltlich zu differenzierende (Oelkers 1987, 326 ff.) und empirisch zu evaluierende Annahme, daß die so "Behandelten" Zeit ihres Lebens nicht aufhören, *selbst* zu denken, zu fühlen, zu werten, zu wollen und zu handeln, ändert nichts an der Tatsache, daß sie - wahrscheinlich für das Denken, Fühlen, Werten, Wollen und Handeln der Betroffenen nicht folgenlos - als Objekte betrachtet und behandelt werden (können). Dies kann sogar auf eine Weise geschehen, die die unaufhebbare Wesenseigentümlichkeit der Menschen in den Dienst der Verdinglichung ihrer Adressaten stellt (dazu Luhmann/Schorr 1982, 12), beispielsweise indem sie das in der Disziplinierung zunächst Aufgenötigte in das eigene Denken, Wollen und Tun der zu Objekten Gemachten zu transformieren versucht und vermag (Durkheim 1895/

1965, 108 f.), so daß die Opfer der Manipulation selbst wollen, was sie nach dem Willen derer sollen, die sie zu Objekten jener Einwirkung gemacht haben, die als "Erziehung" gesellschaftlich weithin anerkannt ist und bezeichnet wird. Wichtiger als diese "formale Struktur" und die "inneren Gesetzmäßigkeiten" dieser Transformation sind deren jeweilige Inhalte. Erst inhaltliche Bestimmungen ermöglichen beispielsweise eine Erörterung der Frage, durch welche Zwecke und Merkmale jenes Handeln gekennzeichnet ist, in dem Menschen unter realen sozialgeschichtlichen Bedingungen tatsächlich zu Objekten "gemacht" werden (können). Auch die Beantwortung der Frage, worin genau jene Subjektivität besteht, die nach dem Urteil der Befürworter dieser Auffassung eine Objektivierung des Menschen faktisch ausschließt, hat inhaltliche Präzisierungen zur Voraussetzung. Wilhelm Flitner (1950/1983) hat nicht zuletzt in diesem Zusammenhang wiederholt auf das Konkretisierungserfordernis hingewiesen.

Oberflächlich betrachtet (?) scheint die Behauptung, der Mensch "könne" niemals (bloßes) Objekt menschlichen und also auch pädagogischen Handelns sein, entweder nicht aufrechterhalten werden zu können oder sie muß anders, beispielsweise normativ interpretiert werden. Logisch problematisch sind dabei alle Versuche, aus der bloßen Tatsachenfeststellung, daß Menschen Subjekte eigenen Wissens, Wollens und Handelns sind, die Norm ableiten zu wollen, daß sie "deshalb" also nicht als Objekte behandelt werden dürfen (u. a. Zecha 1984, 83 ff.). In der Forderung, Menschen nicht als Objekte zu behandeln (Kant 1785/1956, 586, 600 f.), liegt übrigens ein weiterer Beweis für die Unhaltbarkeit ihres rein deskriptiven Verständnisses; denn die Verpflichtung wäre sinnlos, wenn es unmöglich wäre, gegen sie zu verstoßen. Wo erziehungswissenschaftliches oder -philosophisches Engagement in Wesensanalysen sich *erschöpft* (dazu u. a. Topitsch 1958, 146 ff., 248 f.; Albert 1963/1965, 406 ff. und thematisch einschlägig: Benner o. J. [1988], bes. 136), wird der Tatsache die kritische Aufmerksamkeit entzogen, daß Menschen innerhalb und außerhalb von Veranstaltungen, die dem Erziehungswesen "angehören", tagtäglich zu bloßen Objekten jener Disziplinierung, Anpassung und Belehrung "gemacht" werden, die oft umso mehr als "Erziehung" bezeichnet, sozial anerkannt und praktiziert werden, je weniger sie dem erziehungsphilosophischen Ideal oder "Wesen" "Erziehung" entsprechen. Suspendiert wird dabei im besonderen oft die Frage nach den Gründen dafür, daß Menschen ihresgleichen *tatsächlich* wie Objekte behandeln und zu bloßen Mitteln für außerhalb ihrer selbst liegenden Zwecke machen. Weder entgegengesetzte Wesenseinsichten oder Tatsachenbehauptungen noch moralische Appelle allein dürften ausreichen, diese Tatsache

aus der Welt zu schaffen. Dazu bedarf es vielmehr einer wissenschaftlichen, politischen und pädagogischen Praxis, die an den Ursachen dafür ansetzt, daß es überhaupt der hier aufgegriffenen Erörterungen, Kritiken und Forderungen bedarf. Wie wenig die bloße Idee oder gar nur die Terminologie der "Herstellung", "Einwirkung" o. ä. (Mollenhauer 1983, 114 f.; Oelkers 1987, 326 ff.) bereits als diese Ursache angesehen werden kann, zeigt sich in der praktischen Folgenlosigkeit der (wissenschaftlichen) Kritik dieser Idee oder Terminologie.

Wird aber die Tatsache, daß Menschen zu Objekten eines auch als "pädagogisch" anerkannten Handelns gemacht werden können, nicht doch durch die davon unabhängige andere Tatsache beeinträchtigt und "gebrochen", daß diese Objekte pädagogischen Handelns Subjekte *sind*? Sofern diese Feststellung die Rechtfertigung der Hoffnung auf eine Art "natürlichen" Selbstschutzes verobjektivierter Subjekte bezweckt, erscheint sie nicht ganz ungeeignet, die kritisierte Praxis und deren Erfolge zu verharmlosen. Herrmann (1987, 106) hat völlig zu Recht an den Erfolg erinnert, deren beispielsweise die Machthaber des "Zwölfjährigen Reiches" sich bei ihren Versuchen rühmen konnten, ein bestimmtes Wissen, Wollen und Tun zu produzieren, herzustellen, hervorzubringen. Sofern sie andererseits und außerdem Grenzen oder Defekte pädagogischer Handlungsrationalität ins Gespräch bringt, hat sie Gegenstand weiterer Analysen zu sein.

Menschen - auch wenn sie "Erzieher" oder "Lehrer" heißen - können offensichtlich erfolgreich intendieren und versuchen, andere Menschen zu Objekten von Einwirkung zu machen; anders wäre der gegen diese Praxis mobilisierte Argumentationsaufwand gar nicht verständlich. An der Notwendigkeit der Berücksichtigung unausschaltbarer und unübergehbbarer Selbsttätigkeit konkreter Menschen kommt aber auch diese Praxis keinesfalls vorbei. Denn Lehrerfolge können niemals ohne eigenes Zutun derer zustandekommen, die *selbst* lernen. Diese rein formale Bestimmung läßt die ungleich wichtigere *inhaltlich-materiale* Frage nach dem *Wozu*, dem *Was* und den jeweiligen sozialhistorischen *Bedingungen* der Selbsttätigkeit offen. Diese Selbsttätigkeit kann nämlich zum Zweck der Verdinglichung konkreter Menschen beispielsweise politisch oder ökonomisch "vereinnahmt" und insofern in ihr "Gegenteil" verkehrt werden, als betroffene Subjekte veranlaßt oder genötigt werden, aktiv daran mitzuwirken, sich selbst zu Objekten der Qualifizierung und letztlich zu Mitteln der Verwertung in jeweils vorgeschriebenen politischen und ökonomischen Diensten zu machen.² Zwang ist nicht nur die primitivste, sondern wahrscheinlich längerfristig die ineffektivste (wenngleich historisch noch keineswegs immer und überall überwun-

dene) Form, Menschen zu brauchbaren Bürgern, zu Anbietern verwertbarer Arbeitskraft und zu Produktionsfaktoren zu machen.

Eine gründliche Analyse des bisher nur sehr fragmentarisch erörterten Verhältnisses von Subjekt und Objekt würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen. Dennoch sind einige Differenzierungen unerlässlich. In sehr allgemeiner - eher erkenntnistheoretischer - Betrachtung wäre darauf hinzuweisen, daß die Rede vom Subjekt bereits den Hinweis auf das kategoriale Korrelat Objekt enthält (Kobusch 1984, 1026 ff.). So richtig es sein mag, daß Erkenntnis allein im Subjekt seinen Ursprung und Ort hat, so unabweisbar dürfte sein, daß es keine Erkenntnis ohne einen Gegenstand gibt. Insofern gehören (Erkenntnis-) Objekte zu den Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis. Zu diesen Objekten gehören für ein lernendes, erkennendes Subjekt auch konkrete Menschen. Keineswegs nur im Grenzfall kann der Mensch sogar sich selbst Objekt der Erkenntnis und der kritischen Auseinandersetzung sein. Freilich ist die Bestimmung wie Identifizierung des Objektes eine Interpretationsleistung. Insofern existiert ein Objekt für das erkennende Subjekt niemals außerhalb einer vielfältig differenzierbaren und präzisierungsbedürftigen Interpretation durch eben dieses Subjekt. Aber diese Feststellung rechtfertigt nicht die solipsistische Auflösung der (Annahme einer) an sich, außerhalb und unabhängig vom Subjekt existierenden Realität. Unter dem pädagogischen Gesichtspunkt personaler Entwicklung ist es unfruchtbar, individuelle Entwicklungspotentiale und außersubjektive (objektive) Entwicklungsgelegenheiten gegeneinander auszuspielen, naiv additiv oder nach dem Muster einer Abfolge von "außen" und "innen" zu interpretieren. Freilich findet der in diese Welt Geborene diese (von Menschen gestaltete) Welt vor. Dennoch ist er ihr vom allerersten Anfang an nie passiv ausgeliefert, vielmehr arbeitet er in der überlebensnotwendigen Auseinandersetzung mit dieser Welt permanent an einer Fortentwicklung seines Weltverhältnisses, so daß aus ontogenetischer Sicht subjektive Werdebereitschaft und objektive Werdegelegenheit gleich ursprünglich ineinander wirken und sich ändern.

Dadurch wird die Autonomie des mit seiner Welt und mit anderen autonomen Personen interagierenden Subjekts jedoch nicht aufgehoben. Hier ist nun aber das Subjekt-Objekt-Verhältnis auf einer ganz anderen Ebene, nämlich im Bereich menschlichen und insbesondere auch *zwischenmenschlichen*, also erzieherischen *Handelns* angesprochen. Wenn (erzieherische) Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden wechselseitig höchst komplexe und dynamische (Adaptions- und Assimilations-) Prozesse sind, in denen alle wechselseitig aktiv und rezeptiv Beteiligten sich permanent

verändern, so geschieht dies doch nie unter Preisgabe personaler Autonomie. Zwar gibt es vielfältige Formen und extreme Grade von Abhängigkeit, aber völlige Auslöschung von personaler Autonomie bedeutet das Ende personaler Existenz. Autonom bleibt das Subjekt in Bezug auf Objekte seiner Erfahrung und Erkenntnis, im Verhältnis zu Objekten seines Handelns und in der Beziehung zu den Partnern sozialer Interaktion. Dennoch und *deshalb* gibt es die Möglichkeit, das dynamische Subjekt-Objekt-Wechselverhältnis insbesondere durch interpersonales Handeln, also "von außen" innovativ zu beeinflussen, ohne diese Wechselbeziehung aufzulösen. Die zwischenmenschliche Intervention kann sich sowohl auf die Objekte als auch auf die Subjekte der Erfahrung und Erkenntnis richten. Der Intervenierende kann - das ist jetzt vielleicht wirklich nur noch eine Definitionsfrage - den Adressaten seiner Intervention zum Objekt dieser Intervention machen, ohne ihn deshalb in seiner Subjektivität zu beeinträchtigen. Umgekehrt ist aus der Sicht des Interventionsadressaten die Intervention Objekt seiner unaufhebbar aktiven Interpretation und Auseinandersetzung. Die Bestimmung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses ist also *auch* Sache der Betrachtungsweise, wobei jeweils zu präzisieren wäre, wer konkret Subjekt dieser Betrachtung einer konkreten Beziehung ist. Abstrakte Kritik am von außen Gesetzten, die die Unaufhebbarkeit der subjektiven Verarbeitung äußerer Einflüsse nicht mitdenkt, begünstigt die Dichotomisierung dessen, was "von außen nach innen" und von "innen nach außen" sich bewegt (Mollenhauer 1983, 114), obwohl beide "Bewegungen" unabhängig voneinander gedacht und intendiert werden mögen, nicht aber auch realisiert werden können. Nur so kann auch das Mißverständnis entstehen, die Problematik exogener Intervention sei eine Funktion des (Einwirkungs-) *Quantums* oder *Grades* (E. Weber 1987, 30) und nicht vielmehr der Dignität des Interventionszwecks und -inhalts. Auch darf man sich die Gegenüberstellung von "innen" und "außen" nicht allzu naiv vorstellen. Einzuräumen, zuzulassen oder gar aufzufordern (Benner 1987, 63 ff.), daß der Adressat pädagogischen Handelns seine personale Lebensform und mündige Lebensführung *selbst* hervorbringe (E. Weber 1987, 31) - so außerordentlich ambivalent das Konzept der "Selbsthervorbringung" auch sein mag! -, ist eine menscheitsgeschichtliche Errungenschaft und Resultat eines sozialgeschichtlichen Entscheidungsprozesses, das der Heranwachsende (positiv oder negativ) außerhalb seiner Selbst zunächst einmal vorfindet. Sogar seine eigene Freiheit erfährt der Mensch wohl nur und erst unter den "äußeren" Bedingungen ihrer Ermöglichung. Die durch pädagogische Interventionen nur veränderbaren oder substituierbaren Bedingungen der Möglichkeit von Selbstbestimmung

und Mündigkeit sind - auch phylogenetisch durch und durch von gesellschaftlichem Handeln (mit-) bestimmt (Flitner 1950, 57 ff./1983, 170 ff.) und also gesellschaftlich zu verantworten (ebd., 64/178). Drei Voraussetzungen begründen diese Verantwortung, aus der sich Interventionserfordernisse ergeben können: (1) Die Formbestimmung dieser Welt resultiert aus sozialem Handeln und ist durch menschliches Handeln veränderbar. (2) Aufgrund konsolidierter Erfahrungen (Theorien) muß davon ausgegangen werden, daß die jeweiligen soziostrukturellen, politischen, ökonomischen Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen die Möglichkeiten von "Selbstverwirklichung" bestimmen oder beeinträchtigen. (3) Strittig ist nun allerdings, wie weit der jeweils herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen "ausgelieferte" wechselseitig dynamische Austauschprozeß *durch Interventionen kalkulierbar beeinflusst werden kann* oder - relevante Normen vorausgesetzt - beeinflusst werden soll. Der Zweifel richtet sich zum einen darauf, ob es Theorien gibt und geben kann, die es erlauben, Aus-Wirkungen bestimmter (zu Lehrzwecken organisierter) soziokultureller Entwicklungsbedingungen mit angebbarer Wahrscheinlichkeit vorherzusagen, wie weit solche Theorien pädagogische Praxis nachprüfbar beeinflussen oder zu beeinflussen vermögen und welche Gründe dafür in Betracht gezogen werden müssen, daß bestimmte Bereiche pädagogischer Praxis von der Theorieentwicklung unbeeinflusst zu bleiben scheinen (dazu König/Zedler 1988, 57 ff.; Zedler u. a. 1989). Umstritten ist ferner, ob der Gegenstand handlungsaufklärender und -anleitender Theorien, also die *Erziehungswirklichkeit*, so beschaffen ist, daß nicht nur die Zielwirksamkeit pädagogischen Handelns kalkuliert, sondern Zwecke pädagogischen Handelns auch von Mitteln ihrer Erfüllung unterschieden zu werden vermögen (Brezinka 1976, 106 ff.; Oelkers 1982, 158 ff.).

Die nur denkbare Alternative, Lernende aus von "außen" gesetzten Entwicklungsbedingungen "befreien" oder sie davon verschonen zu wollen, muß reines Gedankenspiel bleiben, weil personale Existenz außerhalb des Austauschs realer Personen mit ihrer realen Welt nicht möglich ist (u. a. Roth 1968, 109 ff., 151 ff.). "Nichts zu tun", "befreit" Lernende nicht aus ganz konkreten, von Menschen gestalteten Entwicklungsbedingungen. Diese Tatsache berührt auch das Problem der Zulässigkeit von Interventionen: Handlungsverzicht ist ebenso wenig einer Bewertung entzogen wie die (pädagogische) Intervention. Je nach vorgefundenen Bedingungen der Möglichkeit von Selbstbestimmung und geltenden Normen kann es von größerer moralischer Zweifelhaftheit sein, auf pädagogische Interventionen und damit auf Versuche zur Beeinflussung von Menschen zu verzichten. Es

kann also nicht darum gehen, Beeinflussung gegen Beeinflussungsverzicht auszuspielen, sondern nur darum, Möglichkeiten, Grenzen und Verantwortbarkeit konkret inhaltlichen pädagogischen Handelns zu sondieren.³

Das Problem der theoretischen Bestimmbarkeit von Wahrscheinlichkeiten pädagogischen Handlungserfolgs ist damit freilich noch nicht gelöst. Die wissenschaftstheoretische, forschungsmethodische und erziehungswissenschaftliche Phantasie, die in jüngerer Zeit entwickelt worden ist, um immer schon bestehende Zweifel an Erfolgsgewißheiten pädagogischen Handelns zu differenzieren und zu begründen, soll keineswegs kritisiert, aber doch relativiert werden: Wenn der Einfluß menschlichen Handelns auf die Handlungsvoraussetzung und das Handeln von Mitmenschen so (völlig) unkalkulierbar wäre, wie es nach einigen kritischen Analysen den Anschein hat, dann wären Tradition, Kultur und gesellschaftliches Handeln undenkbar. Kritiker kausal-"analytischen" (!) oder technologischen Denkens (!) scheinen ihren Scharfsinn zu selektiv zu fokussieren. In der Radikalisierung ihres Zweifels widerlegen sie sich selbst, sofern sie nicht aufhören, die Ergebnisse ihrer eigenen Überlegungen mitzuteilen und damit doch wohl auf die Wahrscheinlichkeit zu setzen, mit der die Zwecke dieser Mitteilung bei den Adressaten erreicht werden. Natürlich kann und muß man die Schwierigkeiten und Grenzen präziser Vorhersagbarkeit von Handlungserfolgen so differenziert und gründlich wie irgend möglich analysieren. Allein daraus läßt sich jedoch die (weitgehende oder völlige) Unplanbarkeit von Erfolgen pädagogischen Handelns nicht ableiten.

Zur Präzisierung der Problemstellung dürfte die Beachtung der eingangs erläuterten Unterscheidung verschiedener Ebenen pädagogischen Handelns hilfreich sein: In Bezug auf den Erwerb spezifischen inhaltlichen Wissens seitens Lernender dürfte die Abhängigkeit des Lernerfolgs von der Bereitstellung entsprechender Lerngelegenheiten kaum strittig sein. Eine bereitgestellte Lerngelegenheit ist zwar keine hinreichende, jedoch zweifellos eine notwendige Bedingung der Möglichkeit, überhaupt zu lernen. Wie soll ein Kind ohne Unterricht Wissen über die unendlich vielen Dinge erwerben, die völlig außerhalb seiner sinnlich unmittelbar erfahrbaren Lebenswelt liegen? Für ein verantwortbares Leben in dieser Welt und Zeit ist ein Großteil dieses Wissens jedoch unentbehrlich. Kein Mensch kann ohne fremde Hilfe (Unterricht) die Wissensentwicklung einiger Jahrtausende generieren.

Sollte sich aus der Sicht Lehrender oder Lehr-Lern-Prozesse kritisch Analysierender herausstellen, daß pädagogisch motivierte oder definierte Organisationsformen dem Erwerb unentbehrlichen Wissens weniger gut dienen als vermeintlich "natürliche" Lerngelegenheiten, dann ist das kein

Grund für hochfliegende Theorien über "die Unplanbarkeit" pädagogischen Handelns, für das "infolgedessen auch niemand eine Verantwortung übernehmen kann" (Giesecke 1985, 89); kein Grund, auch schon die Möglichkeit zweckmäßigen Handelns und zuvor die Möglichkeit von Annahmen zu kritisieren, in denen unter angebbaren Bedingungen die Wahrscheinlichkeit eines Handlungserfolgs bestimmt, diskutiert, praktisch überprüft und verantwortet werden kann. Vielmehr hat die Kritik an bestehenden Organisationsformen von Erziehung, die in Aussagen zur Begründung der Feststellung oder Forderung des "Endes der Erziehung" eine wesentliche Rolle spielt, Annahmen einerseits über fehlende oder unakzeptable Effekte ("Versagen") herrschender Erziehungspraxis und andererseits Annahmen über wahrscheinliche Erfolge praktischer Alternativen zur Voraussetzung. Bevor also weitgehende und generelle Schlüsse gezogen werden, sollte man zunächst die Qualität der das jeweilige Handeln inspirierenden und anleitenden Theorien und die - davon freilich nicht völlig unabhängig bestimmbare (Heid 1969, 109 ff.) - Qualität jener Praxis überprüfen, die sich im kritischen Urteil erziehungswissenschaftlicher Analyse vielleicht völlig zu Unrecht auf eine (die Praxis rechtfertigende) Theorie (Drerup 1987, 208 ff.) beruft. Daß es auf verschiedenen Gebieten pädagogisch bedeutsamer Forschung, beispielsweise in der Entwicklungspsychologie, den Lerntheorien, der Lehr-Lern-Forschung, der Motivationspsychologie, der Didaktik kein Wissen gäbe, das für die Planung, Realisierung und Bewertung erfolgreichen Handelns brauchbar wäre, wird auch der größte Skeptiker nicht behaupten wollen.

Die Begründung des Zweifels, "daß praktisches Handeln durch vorgängiges Wissen" bestimmt wird (Drerup 1987, 65), läßt sich wohl kaum auf (strittige) wissenschaftstheoretische und methodenkritische Analysen beschränken. Praktische Irrelevanz erziehungsbedeutsamer Forschungsergebnisse rechtfertigt ohne weitere (empirisch überprüfte) Ableitungsvoraussetzungen auch keine Rückschlüsse auf Qualitätsdefizite dieser Ergebnisse oder ihres Zustandekommens. Es gibt sogar Anhaltspunkte für die Vermutung, daß die bildungsadministrativ zumindest unbeanstandete Wissenschaftsabstinenz von Erziehungspraktikern aus angebbaren Gründen (Heid 1989) umso größer ist, je besser bestimmte Ergebnisse erziehungsbedeutsamer Forschung nicht nur wissenschaftlich abgesichert, sondern auch als geeignet erwiesen sind, bildungspolitisch offensichtlich nicht unerwünschte Lernmißerfolge zu verringern.

Die Klärung der Frage, wie weit erziehungspraktisches Handeln durch vorgängiges Wissen bestimmt ist und Erziehungserfolge prognostizierbar sind, wird durch die unproblematisierte Gegenüberstellung von (wissen-

schaftlicher) Theorie und Praxis insofern beeinträchtigt, als es keine theorie-lose Praxis gibt, also jeder Praxis eine - wie immer zu bewertende - Theorie immanent ist - worauf Drerup (1987, 198 ff.) freilich unter anderer Fragestellung ausführlich eingeht -. Die Differenz zwischen wissenschaftlicher und praxisimmanenter Theorie ist zunächst einmal nur kategorial konstituiert und formal bestimmt sowie Gegenstand metatheoretischer Analysen und Bewertungen. Die Frage nach der Unentbehrlichkeit und Qualität handlungskonstituierenden Wissens muß jedoch aus der Perspektive jeweils Handelnder und nicht aus der Perspektive derer beantwortet werden, die dieses Handeln zum Gegenstand wissenschaftstheoretischer Forschung und Bewertung erheben. Die Aussage, "daß Praxis nicht als Regelbefolgung, sondern als sich selbst organisierendes, selbstreflexives und konstruktives soziales Handeln" zu interpretieren sei (Drerup 1987, 63 - mit Bezug auf Knorr-Cetina 1981), kann dann nicht mehr als Disjunktion gelesen werden.

Die Tatsache, daß Erzieher auf zu Erziehende einzuwirken versuchen, daß dem Handeln, das diese Einwirkung bezweckt, Theorien zugrunde liegen, daß dieses Handeln Effekte hat, die zwar "an sich" von der Handlungsintention völlig verschieden sind⁴, deren Inhalte aber auf eine durch die handlungsleitende Theorie spezifizierte Weise auf das Handeln (rück-) beziehbar sind, das alles ist kaum zu bezweifeln. Sind Fälle und Grade, in denen Handlungszwecke verfehlt werden, geeignet, Möglichkeiten pädagogischer Handlungsrationaltät prinzipiell in Zweifel zu ziehen? Immer häufiger wird dieser Zweifel auch jenseits empirischer Handlungsevaluation - rein analytisch - zu begründen versucht. Oelkers (1987, 327 ff.) hat in dankenswerter Deutlichkeit und Entschiedenheit - freilich ohne das überzeugend begründen zu können - drei Geltungsbedingungen der Konzeption erzieherischer Einwirkung genannt, die er für unerfüllbar hält. Woraus soll folgen, daß die Annahme der Einwirkung nur unter der Bedingung zu verteidigen sei, daß "Erziehung ... auf ein Wirkungsgeschehen zwischen zwei Personen reduzierbar (ist)"? Selbst in der "Anwendung" ingenieurwissenschaftlicher Theorien bzw. Technologien ist es nicht die Ausnahme, sondern die Regel, daß die Funktion des jeweiligen Gegenstandes der Einwirkung keineswegs ausschließlich von der Einwirkung allein, sondern von einer Vielzahl von Bedingungen abhängt, denen in der Einwirkung freilich Rechnung zu tragen ist. Im Zuständigkeitsbereich von Biologie und Medizin, Soziologie, Psychologie und Pädagogik gilt das in noch viel stärkerem Maße; hier ist die Sozialbeziehung jedes Adressaten von Einwirkung geradezu unaufhebbare Einwirkungsbedingung. Überdies sollte man die forschungsmethodischen und statistischen Möglichkeiten einer Unterscheidung und Kon-

trolle verschiedener (Klassen von) Variablen handlungsleitender Theorien nicht unterschätzen. Ähnlich verhält es sich mit der von Oelkers genannten *Bedingung*, daß von einer Einwirkung *nur* geredet werden könne, wenn "der aktiven Kraft ... eine passive Rezeption gegenüber" stehe. Wenn ein Arzt durch eine Injektion auf den menschlichen Leib einwirkt, dann muß der lebendige Organismus das jeweils gespritzte "Mittel" *aktiv* "verarbeiten". Die Eignung des Mittels, den beabsichtigten Zweck zu erfüllen, hängt geradezu davon ab, daß in der medizinischen Theorie, in der die Wirksamkeit des Mittels begründet wird, der im "Normalfall" vorfindliche und nur unter Respektierung seines Funktionsprinzips beeinflussbare Verarbeitungsprozeß zweckadäquat berücksichtigt wird. Um wieviel mehr gilt dies für Einwirkungen auf menschliches Lernen, die aber doch nicht dadurch unmöglich werden, daß der Lernende selbst aktiv an der Herbeiführung des Lernerfolgs beteiligt ist. Hier muß vielleicht doch Litt (1921/1969, 273 ff.) gegen die Kritik Oelkers' (ebd., 327) in Schutz genommen werden: Litt stellt fest, "daß dasjenige *Wissen* um die Beschaffenheit des 'Stoffes', dessen das erzieherische Tun bedarf, nicht etwa nur auf die äußerlich technischen Möglichkeiten Bezug hat, sondern vor allem auch diejenigen Bestimmtheiten des Stoffes einschließt, die auf die Möglichkeit der Formung hindeuten."

Freilich hat der menschliche Organismus, der Gegenstand medizinischer Therapie ist, (längst) nicht die Freiheit der Person, auf eine Einwirkung zu reagieren. Andererseits ist die personale Freiheit des Adressaten pädagogischen Handelns nicht zur Rechtfertigung erzieherischer Planlosigkeit oder Unplanbarkeit beanspruchbar. Es ist unergiebig, über Freiheit des Willens abstrakt zu diskutieren. Menschlicher Wille aktualisiert und manifestiert sich stets nur in ganz konkreten inhaltlichen Entscheidungen, die Voraussetzungen und (beabsichtigte wie unbeabsichtigte) Konsequenzen haben, in Entscheidungen vor allem, für die es diskutable Gründe gibt, ohne die von Willensfreiheit keine Rede sein kann. Ohne Annahme solcher das Handeln ordnenden Gründe und Zwecke kann es keine Willensfreiheit geben, es sei denn, Freiheit würde mit Unvernunft oder Verhaltensregellosigkeit gleichgesetzt. Jedoch Freiheit beweist sich nicht (erst) im Verstoß gegen "Gebote" der Vernunft, und sie verlangt auch nicht, daß man seinen eigenen (begründeten) Interessen zuwider handelt, wiewohl sie dadurch solange nicht aufgehoben würde, als zumindest der Anspruch auf (die Wahrheit der) Handlungsbegründung prinzipiell aufrechterhalten oder anerkannt wird.

In den Gründen für jegliches Handeln sind Menschen auf eine Weise beeinflussbar, die die Freiheit des Willens und Handelns nicht beeinträchtigen muß, sondern allererst freisetzen kann. Frei wird und bleibt der Adressat sol-

chen Handelns (nur) in dem Maße, in dem das bedingungslose Interesse an der Wahrheit jenes Wissens zur Geltung kommt, das die Aktualisierung des Wollens und also der Willensfreiheit im Handeln allererst ermöglicht. In diesen Vergewisserungsprozeß einzubeziehen ist auch der deskriptive Gehalt jener (insofern stets begründbaren und begründungsbedürftigen) Wertungen, ohne die es nicht zu Entscheidungen und nicht zum Handeln kommt. Soweit ein Mensch durch falsche oder völlig irrelevante Gründe zu einem Handeln und Wollen veranlaßt oder von der Mitwirkung am Prozeß der Handlungsbegründung ausgeschlossen wird, findet eine Beeinträchtigung jener Freiheit statt, die wohl als Kern von Mündigkeit angesehen werden kann. Erst in der Mitwirkung an einer der Wahrheit verpflichteten Handlungsbegründung wird der Adressat solchermaßen erzieherischen Handelns zum mündigen und für sein Wissen, Wollen und Handeln verantwortlichen Menschen.

Der skizzierte Zusammenhang fügt sich nicht der Frage, ob Erzieher und Erziehung auf die Argumentation zur Handlungsbegründung "einwirken" dürfen oder nicht. Die Frage richtet sich vielmehr auf Art, Inhalt und Qualität einer Einwirkung, die so präzise⁵ und rigoros sein darf und muß, wie es der Wahrheitsanspruch der Handlungsbegründung nun einmal erfordert. Dieser Anspruch richtet sich keineswegs nur an den zu Erziehenden, sondern gleichermaßen auch an den Erzieher. In der Teilhabe an der Begründung des für das Wollen und Handeln des zu Erziehenden unentbehrlichen Wissens dürfte ein Zugang auch zu der Vorhersagbarkeit von Erfolgen einerseits erzieherischen Handelns und andererseits jenes Handelns liegen, zu dem der Adressat erzieherischen Handelns "befreit" werden soll und kann. Das dürfte umso mehr gelten, je stärker bzw. umfänglicher die Konsolidierung des Wissens um die psychosomatischen und soziostrukturellen Handlungsbedingungen in die Vergewisserung der Handlungsbegründung einbezogen wird. Mündigkeit ist kein "Naturereignis". Mit Irrationalität, Beliebigkeit oder Regellosigkeit hat sie nichts zu tun.

Anmerkungen

- 1 Lernen und (damit korrespondierendes) Lehren werden in diesem Zusammenhang als Aspekte oder Elemente von Erziehung interpretiert.
- 2 Muß es unter dieser Bedingung nicht als doppelter "Schwindel" erscheinen, die als Beeinflussungsversuch schon einmal verharmloste faktische Beeinflussung nun auch noch in eine "Selbsthervorbringung" umzudeuten?

- 3 Die Bereitstellung wie das Vorenthalten von Entwicklungsbedingungen oder Lerngelegenheiten an sich beeinträchtigt die Freiheit, die Spontaneität, die Selbsttätigkeit eines davon Betroffenen nicht über jenes ohnehin völlig unvermeidbare Maß hinaus, das sich aus der sozialen Existenz jedes Menschen ergibt.
- 4 Wer die "Diskontinuität" zwischen Intention, Handlung und Effekt (Oelkers 1982) oder auch zwischen Wissenschaft, Technologie und technischer Praxis (Drerup 1987, 65) überbetont, muß sich die Frage stellen, wie er die Verantwortbarkeit nicht nur einer Handlungsintention, sondern ja wohl auch des intendierten Handelns ohne begründete oder begründbare Vermutungen über den Effekt dieses Handelns gewährleisten kann (dazu Max Weber 1919/21958).
- 5 Die in diesem Zusammenhang häufig erhobene und überaus mißverständliche Forderung, das Ziel der Erziehung sei stets offenzuhalten, läßt sich nicht - wie gelegentlich behauptet wird - logisch aus dem Mündigkeitspostulat ableiten. Es resultiert vielmehr aus einer Konfundierung verschiedener Ebenen: Der Erzieher, der dazu beitragen will, die Festlegung des zu Erziehenden auf eine bestimmte Entscheidung oder Handlung zu *verhindern*, der darf bereits dieses Ziel umso weniger offenlassen, je stärker er sich zum Engagement eben dafür entschlossen hat (dazu u. a. Flitner 1950, 130; 1983, 244; Heid 1979, 414 ff.; Krumm 1987).

Literatur

- Adorno, Th. W./Becker, H.: Erziehung wozu? In: Neue Sammlung 7, 1967, 1, 1 - 10
- Albert, H.: Modell - Platonismus (1963). In: E. Topitsch (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften. Köln/Berlin 1965, 406 - 434
- Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987
- Von der Lehrbarkeit der Tugend angesichts der Frage nach der Tugend selbst. In: Pädagogische Skepsis. Hrsg. von D. J. Löwisch u. a., Sonderdruck St. Augustin o. J. (1988), 129 - 137
- Brezinka, W.: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolge. München/Basel 1976
- Drerup, H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Weinheim 1987
- Durkheim, E.: Die Regeln der soziologischen Methode (1895). Hrsg. und eingeleitet von R. König. Neuwied/Berlin 21965
- Flitner, W.: Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1950; Gesammelte Schriften, Band 2, Paderborn 1983, 123 - 297
- Giesecke, H.: Skeptische und engagierte Notizen über Pädagogik. In: R. Winkel (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart, Band 1, Düsseldorf 1984, 65 - 86
- Das Ende der Erziehung. Stuttgart 1985
- Heid, H.: Zur logischen Problematik der pädagogischen Maxime "wirtschaftlich richtigen Verhaltens". In: Wirtschaft und Erziehung 21, 1969, 3, 106 - 120
- Begründbarkeit von Erziehungszielen. In: Z. f. Päd. 18, 1972, 4, 551 - 581
- Kritische Anmerkungen zu Einwänden gegen die Forderung, Ziele erzieherischen Han-

- delns zu operationalisieren. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 55, 1979, 4, 399 - 419
- Über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse. In: P. Zedler u. a.: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. Weinheim 1989 (in Herstellung)
- Herrmann, U.: Verantwortung statt Entmündigung, Bildung statt Erziehung ... In: Z. f. Päd. 33, 1987, 1, 105 - 114
- Kant, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1783). In: Ders.: Werke in sechs Bänden, hrsg. von W. Weischedel, Band VI, Darmstadt 1964, 53 - 61
- Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785), ebd. Band IV, Darmstadt 1956, 11 - 102
 - Über Pädagogik (1803), ebd. Band VI, Darmstadt 1964, 691 - 761
- Kobusch, Th.: Objekt. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 6, hrsg. von J. Ritter und K. Gründer. Darmstadt 1984, 1026 - 1052
- Koch, L.: Ist Mündigkeit operationalisierbar? In: Pädagogische Rundschau 26, 1972, 6, 486 - 493
- König, E./Zedler, P.: Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. In: Z. f. Päd., 23. Beiheft. Weinheim/Basel 1988, 57 - 65
- Knorr-Cetina, K. D.: Time and Context in Practical Action. Underdetermination and Knowledge Use. In: Knowledge 3, 1981, 2, 143 - 166
- Krumm, V.: "Offenes Lernen" in der Grundschule? In: F. Oswald (Hrsg.): Schulreform und Erziehungswissenschaft. Wien/München 1987, 74 - 89
- Litt, Th.: Das Wesen des pädagogischen Denkens (1921). In: F. Nicolini (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969, 268 - 304
- Luhmann, N./Schorr, K. E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Dieselben (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt am Main 1982, 11 - 40
- Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983
- Oelkers, J.: Intention und Wirkung. Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: Luhmann/Schorr (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt am Main 1982, 139 - 194
- Subjektivität, Autobiographie und Erziehung. In: Z. f. Päd. 33, 1987, 3, 325 - 344
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Band 1. Hannover ²1968
- Spranger, E.: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg ²1965
- Topitsch, E.: Vom Ursprung und Ende der Metaphysik. Wien 1958
- Weber, E.: Kritische Auseinandersetzung mit der These, daß es für Lehrer unmöglich sei, zu erziehen und konstruktive Überlegungen zur Möglichkeit schulischer Erziehung. Manuskript Augsburg 1987
- Weber, M.: Politik als Beruf (1919). In: Ders.: Gesammelte politische Schriften. Tübingen ²1958, 493 - 594
- Zecha, G.: Für und wider die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft. Paderborn/München 1984
- Zedler, P. u. a.: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens, Weinheim 1989 (in Herstellung).